



Josette Fróis \*

## Introdução

O objectivo desta comunicação consiste em partilhar uma reflexão sobre o papel do multimedia no ensino/aprendizagem precoce da língua estrangeira, reflexão esta iniciada simultaneamente no âmbito de projectos europeus e no contexto de um CESE em Ensino Precoce das Línguas. Neste coube-nos papéis de docente e de orientadora de monografias. Para as interrogações que se nos foram colocando, esboça-se hoje uma resposta que, embora muito parcial e muito provisória, abona no sentido de que, como declaram crianças implicadas, “*brincando como CDROMs, aprende-se.*”

## 1. TIC, Projectos europeus e CESE em Ensino Precoce das Línguas

### 1.1. Projectos

Conscientes das implicações da sociedade da informação no sistema educativo, vários investigadores têm unido esforços conducentes à definição de elementos para uma metodologia das TIC nas aulas.

Foi assim que, durante o triénio 1997/2000, participámos em dois projectos enquadrados no programa europeu Socrates- Acção Língua A:

- *INT'ELL (Interactive Technologies in early language learning)*, [www.int-ell.net](http://www.int-ell.net), coordenado pela Talenacadémie de Maastricht — Este projecto limitou o seu campo de investigação ao ensino/ aprendizagem

---

\* Docente da Escola Superior de Educação de Santarém.

precoce das línguas, em ambiente multimedia criado através do recurso ao CDROM;

– *Développer une méthodologie des TIC pour la classe de langue*, [www.linguatic.fba.uu.se](http://www.linguatic.fba.uu.se). — Este projecto foi coordenado pela universidade de Uppsala que, por razões de ordem política e linguística (a Suécia assumiu a presidência da Europa no primeiro semestre de 2001, ano europeu das línguas), financia desde então a manutenção, ou melhor, a actualização do *site* deste projecto.

### **O CESE em Ensino Precoce das Línguas**

As aulas decorreram na ESE de Santarém de Novembro de 1997 até Junho de 1999, sendo as monografias apresentadas durante o ano 2000.

Os formandos, professores do 1.º ciclo do Ensino Básico mostraram-se muito receptíveis às disciplinas do curso, nomeadamente à de *Novas tecnologias no Ensino de uma Língua Estrangeira* que os levou a analisar CDROMS e a levar a cabo pequenas experiências de ensino da língua estrangeira em ambiente multimedia. Além disto, frequentaram, na sua maioria estágios Língua B implementados pelos projectos já referidos, o que lhes possibilitou um complemento de formação linguística e tecnológica.

Relativamente às monografias, duas formandas desenvolveram um trabalho sobre o papel do CDROM no ensino precoce da língua estrangeira. Embora de carácter experiencial, tanto os trabalhos de monografia como os realizados no âmbito da disciplina acima referida ou ainda as experiências realizadas no âmbito dos projectos, conduziram a conclusões favoráveis à utilização do suporte CDROM na aula de língua estrangeira.

Verificou-se geralmente nos jovens aprendentes envolvidos uma predisposição a favor do recurso ao CDROM na aula por razões óbvias: “*é mais divertido*” e “*aprende-se a brincar*”. No sentido de melhor se entender o teor desta declaração iremos revisitar alguns conceitos.

## **2. Alguns conceitos (breve referência)**

Ao perguntar a crianças do Ensino Básico, o que entendem por brincar, obtivemos invariavelmente estas respostas:

*“Brincar é brincar com... bonecas, com videojogos. Etc.*

*Brincar é divertir-se.*

*Brincar pode ser... jogar jogos”.*

Mas, o que devemos entender por brincar, jogar, divertir-se?

Antes de mais, é de referir que a existência em Português, de dois verbos, *brincar* e *jogar*, torna a questão mais complexa do que noutras línguas que apenas dispõem de um verbo (Inglês: *to play* ou o Francês: *jouer*,...)

Segundo o Dicionário de Língua Portuguesa da Porto Editora, *Brincar* (talvez do alemão *blinkan* = gracejar) significa *divertir-se à maneira das crianças*, além de: *foliar, gracejar, ...* Quanto a *jogar*, este mesmo dicionário menciona, entre outros significados *brincar*.

Verificando uma quase simetria entre as definições de conceitos propostas no dicionário e as representações que deles construíram as crianças, debruçar-nos-emos sobre a definição de *jogo* ( pois “*brincar é afinal jogar jogos*”).

Desde tempos remotos, investigadores interrogam-se sobre as potencialidades do jogo. J. L. Atienza<sup>1</sup> lembra, por exemplo, que Coménius já chamava a atenção sobre as funções educativas do jogo, nomeadamente no domínio da apropriação das línguas, com a publicação em 1654 de uma obra intitulada *A escola do jogo*.

Mais tarde, as investigações em sociologia e em psicologia forneceram os instrumentos teóricos indispensáveis para descrever o processo do lúdico e o seu valor formativo. Embora estas ciências não tenham unido os seus esforços, J.L. Atienza considera que as respostas devem ser procuradas nos dois domínios<sup>2</sup>. Mas, voltando ao étimo de *jogo*:

Segundo o dicionário etimológico Usuels du Robert;

*Jogo*<sup>3</sup> (ou jeu) do latim *jocus*, ou seja “partida”, significa nos séculos XI e XII “peça de teatro” significado remetendo para “Fingir” de  *fingere* que, no mesmo séc. XI, tem os sentidos de “*modelar no barro*”; “*reproduzir*”, “*imaginar e inventar*”.

O jogo que consiste em *saber ser o outro* passa por uma fase de aprender a observar, o que para nós, adultos é sinónimo de trabalho.

Na sala de aula, uma actividade que desperta a curiosidade e motiva a criança torna-se para ela um jogo, uma actividade lúdica. Nesta linha de

---

<sup>1</sup> J. L. Atienza (1995): *Le jeu et le désir de langue: une perspective historique et culturelle, L'enseignement précoce du français langue étrangère – Bilan et perspectives*, édité par G. Callaque. Lidilem. Université Stendhal. Grenoble 3. pp. 38-49.

<sup>2</sup> No nosso entender, a capacidade de resposta destes dois domínios é bastante redutora, o que nos leva a interrogar outros domínios.

<sup>3</sup> J. Picoche (1984), *Dictionnaire éthimologique du français*, Les usels du Robert, Paris, p. 367.

pensamento, trabalhar com computador será geralmente considerado como uma forma de brincar.

Mas será que a escola deixa a criança *brincar/trabalhar* com computadores?

Quando na instituição existe uma tendência a favor da disponibilização de computadores, verifica-se:

- que os aprendentes fazem da máquina uma apropriação rápida, mas
- que numerosos professores, manifestam em relação a estes uma certa relutância, uma certa hesitação.

A situação merece reflexão.

### **Escola e multimedia: aliança inevitável**

Fazendo nossa a declaração de Patrick Mendelsohn<sup>4</sup>, salientaremos que na era da sociedade da informação, “*si elle ne se branche pas, l'école se disqualifie*”.

A mudança social coloca a escola numa situação irreversível que a obriga a repensar todo o processo de ensino /aprendizagem tendo em conta as actuais características dos actores envolvidos, de um lado, a **criança-aprendente** que não pode conceber um mundo sem multimédia e do outro lado, **o professor** formado sem ter tido acesso a ele.

### **As Crianças da sociedade da informação**

Toda a criança, seja ela privilegiada, consumidor de produtos multimedia, ou desfavorecida, privada do acesso aos multimedia; seja ela vítima de info-folia ou de info-exclusão, deixa-se influenciar pelo mundo que a rodeia. Para uma, a sociedade da informação já é realidade, para outra, ainda sonho.

Face a esta “situação-*charnière*” susceptível de acentuar o desequilíbrio entre classes sociais, o papel emergente da escola consiste precisamente, no nosso entender, em oferecer a todos os jovens o que nem todos conseguem fora dela, e permitindo a todos *brincar* com CDROM's desde o infantário. Mas qual a formação dos professores face a esta mudança?

### **O professor e a sociedade da informação**

Já mencionámos que o professor de hoje se formou sem ter tido acesso às TIC (ou então muito pouco, utilizando o computador apenas para processamento de textos). É portanto legítima a sua relutância em aderir a uma realidade que põe em questão o seu esquema de trabalho, mas não lhe oferece em troca nada

---

<sup>4</sup> P. Mendelsohn, 1997, p. 12, citado por Philippe Perrenoud in *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, Paris, ESF., p. 121.

que lhe possa valer. Sendo assim, tenta proteger-se e não raramente revela cepticismo relativamente ao valor educativo dos media e mais ainda ao seu valor educativo.

De toda a evidência, o perfil do professor tem de ser repensado. Hoje, já podemos adiantar relativamente a esta questão que o professor da sociedade da informação deverá dispor:

1. de saberes elementares em relação às TIC;
2. de saberes a nível da componente pedagógica em função das TIC ou seja, ser capaz de criar um novo quadro metodológico no qual o próprio aprendente irá utilizar os multimedia e tirar deles benefícios na construção do seu saber.

O primeiro ponto é apenas passageiro, não oferecendo problema na medida em que se irá resolver progressivamente por si só. Senão, vejamos, entre os jovens de hoje encontram-se os professores de amanhã. Ora estes jovens, para quem as TIC já são parte da herança social, recorrem cada vez mais ao computador para:

- jogar,
- realizar os trabalhos de casa (graças ao processamento de texto que lhes permite utilizar entre outras, a técnica do *copy-paste*,
- navegar na net .

Novas disciplinas de Introdução à Informática, Discurso dos media,... já fazem parte dos curricula do Ensino Superior. Assim, este aprendente de hoje, professor de amanhã, irá ter uma iniciação à informática ou melhor, às tecnologias da informação e da comunicação.

Passando para o segundo ponto, formularemos a segunda questão:

### **Como fazer formação ao nível da dimensão pedagógica do uso das TIC?**

A resposta só pode ser provisória e por muito tempo. A história das TICE (tecnologias da informação e da comunicação educativas) mal começou. Eis a razão pela qual os saberes deste domínio são fragmentados e instáveis. Os investigadores do domínio, entre os quais salientaremos Serge Pouts-Lajus e Marielle Riché-Magnier,<sup>5</sup> lembram que as metodologias integrando as TIC se encontram em construção e que os contributos actuais são ainda insuficientes para fundamentar uma forma de ensino com objectivos pedagógicos e modos de avaliação das aquisições em termo de conteúdos e de saber-fazer.

---

<sup>5</sup> S. Pouts-Lajus; M. Riché-Magnier (1998), *L'école à l'heure de l'internet: Les enjeux du multimedia dans l'éducation*. Paris: Nathan.

Relativamente à elaboração do novo perfil do formador, a nossa investigação no campo permitiu-nos evidenciar a importância da renovação das competências pelo menos a três níveis<sup>6</sup>:

- da interactividade/interacção;
- da socialização do saber;
- da interculturalidade.

Isto no duplo plano da formação do próprio docente, e do seu papel na sala de aula. Mas encontramos hoje em situação de construção de um modelo indutivo, que parte portanto da (s) experiência(s) para chegar à teorização.

Os formadores envolvidos procuram inspiração no terreno para a apropriação do meio (instrumento) por parte de todos os actores interessados, em função de um modelo de educação menos formal.

É importante a este propósito lembrar que, mesmo depois da descrição metodológica, as competências profissionais continuarão a ser adquiridas através da experiência e da formação ao longo da vida (auto formação ou formação contínua.).

Conscientes desta situação, alguns docentes, com quem trabalhamos, têm levado a cabo pequenas experiências pioneiras de ensino precoce da língua recorrendo a CD-ROMs. A que conclusão chegaram eles? Voltamos, assim, a colocar a questão que nos interessa: Será que brincando com CDROMs, aprende-se efectivamente uma língua estrangeira?

Da nossa observação de algumas aulas, e a partir dos resultados alcançados pelas autoras das duas monografias, pudemos salientar que, ao actuarem em ambientes multimedia os aprendentes parecem muito motivados.

Revisitando a teoria da instrução desenvolvida por Bruner<sup>7</sup>, verificamos que o primeiro dos quatro grandes princípios fundamentais apresentados pelo investigador é precisamente a motivação, neste caso, a motivação intrínseca, que predispõe o indivíduo para a aprendizagem e sustem a sua vontade de aprender. Esta forma de motivação apresenta três variáveis críticas: a curiosidade, o impulso para adquirir competência e a necessidade de trabalhar em cooperação.

---

<sup>6</sup> M. Pisoni; J. Fróis (2000), "Les TIC en classe de Langue: vers un nouveau profil de l'enseignant pour une nouvelle méthodologie d'enseignement de la langue étrangère". *Intercompreensão Revista de Didáctica das Línguas*. N.º 8. Escola Superior de Educação de Santarém. Ed. Colibri. pp. 139-145.

<sup>7</sup> J. Bruner<sup>7</sup> in Sprinthall and Sprinthall (1990) *Psicologia Educacional*. Trad. Portuguesa 1993, McGraw-Hill Portugal, pp. 237-243.

Ora um ambiente multimedia adequado parece reunir condições que respeitam estes três variáveis da motivação: a máquina e o saber que veicula despertam a curiosidade do aprendente; levam-no a compreender o seu funcionamento assim como a articulação dos conteúdos patentes nos softwares; finalmente, favorecem uma aprendizagem em interacção com os colegas, o professor e a própria máquina.

Para a criação deste ambiente multimedia, contribuí **a qualidade do software** utilizado. No caso do ensino precoce da língua estrangeira, preconizamos o recurso a CDROMs<sup>8</sup> que apresentem as características seguintes:

- a nível da concepção: **off-line**
- a nível dos utilizadores: **grand public**
- a nível de conteúdo: **narrativos**.

– **Off-line**: porque representa algo material, como um manual, um livro de contos..

– **Grand public**: porque já se tem verificado que estes documentos autênticos produtos da sociedade de consumo, são possivelmente muito mais ricos, muito mais divertidos de que os *softwares* dito educativos.

Abona neste sentido um estudo realizado pela Associação Internacional de *Evaluation of Educational Achievement (IEA)* sobre a utilização do computador em diversos sistemas educativos (incluindo o Português), estudo que conclui que a *falta de* qualidade dos interfaces construídos nos programas destinados à educação representa um dos factores para que os professores não utilizem software educativo na sala de aula.

– **Narrativos**: porque permitem a construção de histórias do agrado das crianças. Citaremos aqui o sociólogo L. Porcher, para quem “ *L’enfance est le triomphe du narratif, du flou des frontières entre le songe et le réel, du monde raconté*”<sup>9</sup>.

---

<sup>8</sup> Com adolescentes, preconizamos também os CDROMS *grand public* mas as duas outras limitações são menos pertinentes. A utilização de CDROMs híbridos ou seja com *links* à internet parece indicada. Quanto ao conteúdo, será mais abrangente, apresentando várias categorias discursivas. A título de exemplo, lembraremos “Le trésor du San Diego”, que apresenta relatos de batalhas, de viagens, e também descrições dos tesouros perdidos no fundo dos oceanos.

<sup>9</sup> L. Porcher, (1991) “Quelques remarques sociologiques pour la formation des enseignants”. In *Enseignements /apprentissages précoces des Langues. Le Français dans le Monde. Recherches et Applications*. Paris: Hachette.

Constitui também uma referência obrigatória o investigador K Egan<sup>10</sup> que descreveu um modelo de ensino através da narrativa.

De toda a evidência, estes *softwares*, por melhores que sejam, não pretendem, nem podem, substituir os livros ou outros materiais mais tradicionais. Oferecem uma mais-valia a nível do ambiente educativo da sala de aula transformando-o num ambiente multimedia, interactivo que motiva os aprendentes para a construção do saber.

Ao “brincar” com CDROMs narrativos, a criança desempenha um papel activo num mundo imaginário que lhe proporciona experiências extraordinárias onde os “castigos” existem sem serem castigos de verdade (uma opção errada impede a progressão no jogo, logo, mais vale pensar antes de agir!) efectua opções, toma iniciativas, tem poder de decisão, assume posições, afirma-se, torna-se responsável ...Pode sair-se do jogo a qualquer momento, e voltar para o mundo real, transitar novamente para o jogo, e reiniciá-lo, tentando rentabilizar os ganhos anteriormente obtidos e imaginar estratégias que permitirão evitar erros já cometidos.

Enfim, brincando com CDROMs, aprende...línguas e interioriza conhecimentos de outras disciplinas. - desde que o professor<sup>11</sup> saiba escolher o CDROM e saiba também “brincar com ele” ou seja, saiba criar um quadro pedagógico no qual os aprendentes possam utilizar os *softwares* com proveito.

Convenientemente seleccionado o CDROM motiva as crianças porque:

- *Tem bonecos animados;*
- *As cores são muito bonitas e “giras”;*
- *Os bonecos são engraçados;*
- *Tem histórias e desenhos animados;*
- *Tem jogos divertidos;*
- *Podemos jogar;*
- *A gente pode fazer histórias diferentes;*
- *Pode-se repetir os mesmos jogos;*
- *É divertido;*
- *A gente escolhe o jogo que quer;*
- *As histórias são giras;*
- *Às vezes podemos escolher: ouvir uma canção ou uma história ou jogar.*

---

<sup>10</sup> K.Egan, (1994) *O uso da narrativa como técnica de ensino*. Lisboa. Publicação Dom Quixote. (Trad. De *Teaching as story telling*: University of Western Ontario. 1986)

<sup>11</sup> Outra questão se coloca: qual a formação dos professores para apresentar conteúdos em suportes mediatizados?



- *É giro porque quando a gente quer sair antes do fim tem de procurar a saída com o rato, e às vezes a gente não encontra e joga-se mais...*

A análise destas opiniões esclarece também sobre o facto de que o CDROM é um *software* potencialmente adequado a todos os perfis de aprendentes. Segundo A de la Garanderie,<sup>12</sup> os hábitos evocativos do indivíduo têm origem na reflexão espontânea. Existem duas grandes espécies de hábitos evocativos: os visuais e os auditivos que se prolongam respectivamente em actividades verbo-motoras e scripto-motoras, conseguindo determinados indivíduos utilizar as duas espécies de hábitos.

Estes hábitos evocativos desempenham um papel importante no processo de aprendizagem. O aprendente constrói o seu conhecimento em função dos seus hábitos evocativos e o papel do professor consiste então em fornecer-lhe os meios que melhor se adequam ao seu perfil e de que necessita para criar as representações. Sendo multimedia por definição, o CDROM motiva o aprendente oferecendo-lhe elementos dos dois sistemas de base para a construção de novas representações: o visual, através do ecrã do computador, dos ícones, das cores, dos desenhos, das fotografias, dos textos escritos..., o auditivo, através dos sinais sonoros (avisos, sinal de sucesso na tarefa, sinal convidando a efectuar novamente a tarefa) da música, dos ruídos, das onomatopeias, da fala dos protagonistas, da voz *off* do narrador,...

Podemos, assim, concluir que o CDROM motiva os aprendentes independentemente do seu perfil, facilitando deste modo a construção em interacção de saberes que se situam para além dos que seriam capazes de construir se estivessem isolados. (ver função da ZDP definida por Vigotsky) Enfim, aprendem a conhecer novas vivências, novas línguas/culturas.

## Conclusão

Experiências realizadas com CDROMs narrativos parecem bastante conclusivas: mais do que os materiais ditos tradicionais, os *softwares* motivam os aprendentes que se tornam mais criativos e mais aptos para transferir os conhecimentos adquiridos para outros domínios, servindo desta forma, o modelo transdisciplinar implementado na escola do Primeiro ciclo do Ensino Básico. No entanto, o recurso a CD-ROMs na aula de língua depende principalmente das competências do professor a nível da selecção e da interacção. O professor que recorre progressivamente às TIC na sua própria formação irá integrá-las na aula

---

<sup>12</sup> A. de la Garanderie (1993) *Les profils pédagogiques*. Paris: Bayard Editions.

de língua, criando assim um ambiente educativo interactivo favorável ao desenvolvimento de um processo de construção do saber no qual as crianças aprendem, brincando.

### Bibliografia

- ATIENZA, J.L. (1995) – *Le jeu et le désir de langue: une perspective historique et culturelle, L'enseignement précoce du français langue étrangère – Bilan et perspectives*, édité par G.Callaque. Lidilem. Université Stendhal. Grenoble 3. pp. 38-49
- BRUNER, J. (1990) – in Sprinthall and Sprinthall – *Psicologia Educacional*. Trad. portuguesa 1993 Mc Graw Hill Portugal. pp. 237-243
- EGAN, K. (1994) – *O uso da narrativa como técnica de ensino*. Lisboa: Publicações Dom Quixote. (Trad. de *Teaching as story telling*: University of Western Ontario. 1986)
- MENDELSON, P. (1997) – in Philippe Perrenoud – *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Paris : ESF. P. 121
- GARANDERIE, A. de la (1993) – *Les profils pédagogiques*. Paris : Bayard Editions
- PICOCHÉ (1984) – *Dictionnaire étymologique du français*. Les usels du Robert. Paris.
- PORCHER, L. (1991) – “Quelques remarques sociologiques pour la formation des enseignants”. In *Enseignements /apprentissages précoces des Langues. Le Français dans le Monde*. Recherches et Applications. Paris. Hachette.